

TANÁROK ÉS POLITIKA[†]

A TANÁRI HIVATÁS TÁRSADALMI ÉS POLITIKAI FELTÉTELEI központi jelentőségű kérdések az oktatáspolitikai alakításában és a tömegtájékoztatóban is. Ezek a kérdések, melyeket belső oktatási tényezők, hagyományok, a végrehajtás folyamatai éppúgy befolyásolnak, mint külső gazdasági, kulturális és tisztán politikai konfliktusok, meglehetősen komplex, vitára ingerlő módon jelennek meg a politikusok és az oktatásügy szakértői előtt. Ez a komplexitás intenzív kutatásokat tesz szükségessé, amint ezt egy cikk megfogalmazza, „a tanítás az oktatási témájú kutatások talán a legnagyobb egységes gyújtópontja” (*Broadfoot & Osborn & Gilly & Paillet 1987*).

Azonban a tudomány képviselői bármilyen gyakran is szerepeltették a témát a nyugati oktatásügyi írásokban, a tanári hivatás alig-alig bukkant fel kutatási témaként a volt szovjet blokk országaiban. A kutatások elhanyagolásának egyik oka az amúgy igen erőteljes központi politikai tervezetből hiányzó önálló tanárpolitika lehetett. A tanárokat mint témát, mint végrehajtókat, akik veszélyt jelenthettek a központi felügyelet érvényesítésére, a tervezetben és a tudományos irodalomban egyaránt az új pedagógiai elvek tanítási gyakorlatba vitelének személytelenebb kérdései helyettesítették. A tanárok azonban fontos szereplőkké válhatnak azon társadalmak politikai életében, melyek most a pluralizmus különböző formáit próbálgatják.

A reformdinamika komplexitása egyre több tudóst vonz a kelet-közép-európai régióba. Ez a dinamika azonban gyakran arra motiválja őket, hogy inkább csak a főbb politikai események és történések egyszerű tudósítói legyenek, így munkájuk hamarosan lemarad az eseményekről, ha nem válik mindjárt elavulttá, amint az események a maguk kiszámíthatatlan módján továbbhaladnak. Ez a probléma azt mutatja, hogy a megfigyelőknek mélyrehatóbb rendszeranalízisre lenne szükségük, még ha időnként ez a fajta kutatás a kíváncsnál absztraktabbnak, hipotetikusabbnak tűnhet.

Ez a dolgozat általános keretmunkául kíván szolgálni a politikai átalakulásnak a kelet-közép-európai országokban kidolgozott, a tanári hivatás sorsát és szerepét érintő oktatási reformjaira gyakorolt hatásának megvitatásában és további analízisében. Következésképpen inkább a régióban megmutatkozó közös vonásokra és az általánosan jelentkező tendenciákra összpontosít, mint az egyedi sajátosságokra, ami azonban nem jelenti azt, hogy az előbbi fontosabb volna, mint az utóbbi.

[†] Az AERA (American Educational Research Association) Georgiában (USA) tartott szimpóziumán 1993. április 14-én elhangzott előadás frott változata.

Első lépésként megpróbálok felállítani a kérdés megvitatásához hasznos analitikus rendszert a lehetséges összehasonlító, politikai és oktatási perspektívákon belül. Aztán felvázolom az elmúlt rezsimek oktatási politikáinak hatását a jelenlegi helyzetre és a tanári hivatás jellegzetességeire, majd a jelenlegi reformok és a tanárok viszonyát vizsgálom meg két nézőpontból: hogyan hatottak az oktatási reformok a tanárookra, és hogyan vesznek részt a tanárok, egyrészt mint egyének, másrészt mint testületi tagok, a reformok végrehajtásában. Az első esetben elsősorban az adminisztrációban és a vertikális struktúrában végbement változásokra, a másodikban pedig a részvételi tevékenységek területeire és a stratégiákra összpontosítok. Ebben a bevezető szakaszban felhasználok majd néhány interjúkban, kutatásokban és más dokumentumokban megjelent történelmi elemzést, reformdokumentumok és tanári vélemények elemzését is.

A tanárok összehasonlítása

A tanári hivatás megváltozásával kapcsolatos kérdések strukturális analízise számos perspektívát és kutatási stratégiát vethet fel. Az egyedi változókra koncentráló összehasonlító perspektívát választó tanulmányok különböző változatokat analizálnak a tanárképzés intézményi formáiban, speciális munkaügyi kérdésekben, a tanári presztízs, elégedettség és a kompenzációk kérdésében, a tanárok szakemberként való önazonosságának, illetve annak vizsgálatában, hogy a társadalom hogyan tekint rájuk, mint tanárookra (*Poppleton et al 1987; Comparative Education 1990; Garrett & Jimenez 1992*). Ezek a tanulmányok vagy közvélemény-kutatást végeznek, vagy közvetlenül összehasonlításra alkalmas adatokat gyűjtenek, a célcsoportnak címzett kérdőívek segítségével.

A korlátozott számú változót használó tanulmányok kétféle hiányossággal kerülhetnek, és kerülnek is szembe. Amikor a politikai és társadalmi környezet különbözőségeit figyelmen kívül hagyva végeznek összehasonlításokat, megeshet, hogy a tanulmányok nem lesznek képesek a vizsgált mutatók variációit megmagyarázni. Jó példáját mutatja ezeknek a nehézségeknek *Garrett és Jimenez (1992)* munkája, amely a tanárok hozzáállását vizsgálta problémamegoldó módszerekhez, véleményükre alapozva. A kutatók "figyelemre méltó" hasonlóságokat találtak két meglehetősen különböző oktatási rendszer, Spanyolország és Anglia tanárainak magatartása között, majd a tanulmányt azzal zárták, hogy a kérdés dinamikája megmagyarázható az összefüggések szélesebb körű tanulmányozásával.

Amikor tanulmányok radikálisan eltérő politikai rendszerű országok között végeznek összehasonlításokat – például Nyugat- és Kelet-Európa társadalmi között – a nyilvánvalóan különböző politikai feltételeken kívül ritkán találnak illetve magyaráznak meg különbségeket. Az efféle kutatások "legmeglepőbb" eredménye általában az a felfedezés, hogy a tanárok és társadalmi helyzetük nem mutatnak olyan nagy eltéréseket "Keleten", mint "Nyugaton", ahogyan pedig az várható lett volna. Amint például *Gershunsky és Pullin (1990)* a szovjet és a brit rendszert összehason-

lítva érvel, a két rendszer közelít egymás felé. Azonban a rendszerelemzés hiánya könnyen torz eredményeket hozhat. Wisniewski például részt vállalt egy igényes kutatási projektben, amely nemzetközi viszonylatban mennyiségileg elemezte a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségét, de nem tett kísérletet arra, hogy olyan magyarázatot adjon, ami figyelembe vette volna a lengyel nemzeti sajátosságok hatását a kapott eredményekre. Munkáját kísérletinek tekintette, melyet egy későbbi kutatás követhet, ami majd „megfelel a lengyel feltételeknek” (*Wisniewski 1990*).

A mélyebbre nyúló vizsgálódások azt mutatják, hogy bár az eltérések nem magyarázhatók meg kizárólag a “fő” társadalmi és politikai feltételekkel, mégis szükség van egy szélesebb analitikus keretre, ami túllépi annak a vonatkozási területnek a határait, amit az alkalmazott függő és független változók érvényességi köre jelent. Ez a szélesebb keret lehet maga az oktatási rendszer, mivel a tanárokat befolyásoló kérdések, legalábbis részben, magyarázhatók az országon belüli oktatásügyi mozgásokkal. Broadfoot és munkatársai jó példát mutatnak a mikroszintű kérdések összehasonlító analízisének és a rendszer-, politikai- és intézményi szintű analízisnek integrálására. Különös figyelmet fordítanak arra, hogy elemezzék az oktatási felelősség kontrollálásának típusait a különböző országokban (*Broadfoot & Osborn & Gilly & Paillet 1987*).

A tanárok és a forrongások ideje

A keleti blokk-beli forrongások a változások politikai meghatározottságára irányították a figyelmet. A tanárok mint az értelmiség legnagyobb egységes csoportja az említett országok politikai zűrzavarának kellős közepében találták magukat. A tanárcsoportok nemcsak hogy aktív szerepet játszottak a politikai mozgolódásban, a társadalom megreformálására irányuló erőfeszítésekben, de a politikai agenda fővonalának szintjére emelték saját ügyüket is.

Az iskolák demokratizálása, a tanterv újratervezése, az iskolák és a tanítás gazdasági feltételeinek megreformálása, az adminisztráció decentralizálása, az új szakszervezetek megjelenése mindennapi vitatémákká váltak törvényhozói, regionális, intézményi szinten és a tömegtájékoztatásban is. Azonban az említett célok érdekében kifejtett aktivitás, az optimizmus hamarosan semmivé vált, amint a konfliktusok – az oktatási rendszeren belül is, kívül is – mindinkább láthatóvá váltak. Most úgy tűnik, hogy a még több demokrácia, decentralizáció, professzionalizmus, hatékonyság határai az ideológiai, geopolitikai kényszerek határán túl vannak. A reformjavaslatok mint politikai programok a korábbi radikalizmus rovására több kompromisszumos megoldási módot tettek lehetővé. Hogy megértsük a kompromisszumok jelentését, szemügyre kell vennünk a tanári hivatás mint az általános értelemben vett oktatási rendszer tradíciói, reformjai integráns részének megváltozását.

A tanárok nem tekinthetők az intézményi vagy strukturális változások passzív szereplőinek, különösen mélyreható politikai mozgolódások idején nem. Érdemes Broadfoot irányelveit szemügyre vennünk, ha a befolyásoló hatások objektív és



szubjektív forrásait igyekszünk összeegyeztetni (*Broadfoot 1990*). Látnunk kell, hogy az oktatási reformstratégiák hogyan hatnak a tanárok helyzetére és szerepére, hogy milyen stratégiákat használnak maguk a tanárok, hogy ezekben a reformokban aktív szereplők lehessenek. Feltevésünk szerint a tanárok mint professzionális csoport helyzete az újonnan formálódott társadalomban mindenekelőtt két tényezőtől fog függeni: (1) változások az oktatási rendszerben és (2) a tanárok mint aktív szereplők mintái és stratégiái: testületi és egyéni stratégiák. Az első kérdésen belül a tanári szerepet nagyjából a következők determinálják:

- változások az adminisztráció és az irányítás formáiban;
- változások az oktatási és vizsgáztatási rendszer struktúrájában.

A tanárok mint egyének és testületi tagok részvételi stratégiái az identitástudattól és attól a politikai klímától függenek, amelyben az oktatáspolitikai elvek kidolgozása zajlik. Azonban az oktatási reform dinamikája és a tanár mint politikai cselekvő alany mellett van egy harmadik tényező is, amely befolyásolja a tanári hivatás sorsát, ez pedig a hosszú távú társadalmi, politikai és oktatási folyamatok spontán következménye. Ezek a folyamatok magukba foglalják a tanári pálya elnöiesedését, a tanárképzés gyengülő minőségét és presztízsét, a specializáció strukturális ellentmondásait. Ezeknek a változásoknak van egy közös vonásuk, az, hogy akaratlanok, vagy legalábbis indirekt eredményei az előzőekben említett negatív tendenciáknak, amelyek a változások legmakacsabb korlátainak tekinthetők.

A múlt öröksége

A jelenlegi helyzet analízise figyelmet kell hogy fordítson a tanári hivatás múltbéli fejlődésének hatásaira is. Ezek a múltbéli dolgok gyakran a reformok belső, lényegi korlátainak forrásait jelentik a nagy társadalmi várakozások közepén. Bár, ahogy ezt korábban már említettem, miután a kommunisták átvették a régió országainak irányítását, nem terveztek önálló tanárpolitikát, ugyanakkor az oktatáspolitikák meglehetősen nagy hatással voltak a tanári hivatásra is. A szovjet rendszerből importált oktatáspolitikai poszt-kommunista periódusban majdnem teljesen egyforma örökséget jelentett a régió összes országa számára. Az oktatási rendszer makropolitikai determinánsainak az oktatáspolitikai befolyásolása érdekében sikerült kibillenteniük a politikai, bürokratikus és a professzionális szférák között többnyire meglevő egyensúlyt. A rendszer teljes mértékben alá volt rendelve oktatáspolitikai determinánsainak. A bürokratikus intézményeket és a szakmai szervezeteket egyaránt úgy szervezték újjá, hogy a politika által meghatározott célokat szolgálják.

A tanárok szervezeteit egyesítették és centralizálták, középpontjukba a politika küzdőterén szerepet játszó személyek kerültek, így inkább az irányítás, ellenőrzés intézményeivé váltak a képviselői funkció betöltése helyett. A kelet-közép-európai régióban az oktatás teljesítménynövekedésének minden más, összemérésre alkalmas mintától különböző, egyedülálló dinamikája volt. Nyugat-Európában az oktatás expanziója fokozatos és organikus volt abban az értelemben, hogy magában foglalta

a már meglevő adminisztrációt és a már működő oktatási folyamatot. Ezzel szemben a kelet-közép-európai régió gyors oktatási teljesítménynövelése erőteljesen megterhelte a rendszert, eltúlzott oktatási adminisztrációnak és az oktatófunkciót megterhelő igényeknek rendelte alá, megnehezítette az oktatási standardok és a minőségi követelmények szem előtt tartását. Így a tanári hivatás bürokratizálódása egyrészt szükségszerűség, másrészt következmény volt.

A politikai rezsim számára létfontosságú volt, hogy a tanárokat és az oktatást adminisztratív kontroll alatt tartsa. Végül is a külső kontroll ürügyül szolgált a tanároknak arra, hogy feladják független szakmai identitásukat, legitimitásukat, s hogy hagyják, hogy újító lendületük elhagyja őket. A közoktatás radikális kiterjesztése és uniformizálása a tanárok művi homogenitásához vezetett, ami elvesztegette a szakmai és intellektuális energiákat. Az új oktatási struktúrákat alulról határozták meg, az iskoláskor első 8–10 éveire szóló általános iskolázás szélesebb bevezetésével. Így az identitás és a szakma domináns értékeinek uniformizált mintái kizárólag a hagyományos „népiskolai” tanító identitását és értékrendjét tükrözték, ami összeegyeztethetetlen volt a hagyományos középiskolák tanárainak akadémikus arcélével.

A homogenizáció három okból idézett elő problémákat.

- Frusztrálta a tanári hivatás versengő, de egyfajta egyensúlyban álló kettős identitását, ami az alsó szintű iskolák tanárai által képviselt értékrendnek és azon tanárok értékrendjének együttlésén alapult, akik tudományos, szakmai minősítésekkel határozták meg magukat.
- A megjelenő új tanárideál a rezsim lojalitás és politikai magatartás iránti elvárásait elégitette ki inkább, a szakmai követelmények így háttérbe szorultak, tovább növelve a tanárookra kényszerített uniformitást is.
- Az uniformitás és a tudományos specializációt motiváló erők hiánya a tanárképzés vonzerejének és presztízsének csökkenéséhez vezetett. A tanárképzés minősége pedig a beiskolázás nehézségei és a csökkenő szakmai motiváció miatt tovább romlott.

Amint egy magyar tanár összegezte: „Oktatásügyünk legnagyobb problémája az elemi iskolák kudarca, ami aligha tolerálható probléma. Ezekről vártuk a legtöbbet, voltaképpen ezeknek kellett volna beérniük az európai, sőt a globális standardokat, s végül ezek okozták a problémák nagy részét... Mostanra eljutottunk oda, hogy egyetemeink és főiskoláink nem fogadják el az érettségi vizsgákat, inkább megszervezik a maguk felvételi vizsgáit.” (Medvegy 1990).

Miután az oktatás politikai alárendeltsége meghatározta a tanárok helyzetét, a testületi identitás és az államilag elvárt kötelezettségek, követelmények szétválasztása szükségtelenné vált. Konfliktusok nem mutatkoztak, s aligha került akár egyetlen szakmai probléma is a nyilvánosság elé megvitatásra.

„A centralizált rendszer tanártársadalma tudathasadásos állapotba került. A tanárok beletörődtek abba – ahogy ezt mások is tették –, hogy szabadságjogaikat és szakmai autonómiájukat megnyirbálják. Világossá vált, hogy szakmai véleményükre senki nem kíváncsi.” (Báthory 1990).

A tanárok mint közalkalmazottak arra kényszerültek, hogy az oktatási standardokat külső kényszerítő erőknél rendeljék alá. Pl. amikor a munkaerő-piaci szükségletek a diáknépesség növelését tették szükségessé, a tanárok kötelessége volt a bukások és az elégtelen osztályzatok arányát csökkenteni. Ezzel egy időben fokozatosan háttérbe szorultak gazdaságilag és társadalmilag is. Ez a kérdés persze nem választható el analitikusan az előzőekben említett folyamatoktól, mégis tennünk kell itt egy megjegyzést, két okból is. Először is a körülmények és a minőség rontása nem lehet a rezsimok szándékos politikai akcióinak a célja. Inkább egy általános megfontolatlanságnak, ami abból eredt, hogy a központi kormányzat az oktatást mint a "magasabb" politika eszközét használta. A tanárhány pl. ezekben az országokban aligha nyerte el a centrális politikai jelentőségű kérdéseknek kijáró figyelmet. Így a tanár-diák arány javítására irányuló erőfeszítések a megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárok számát növelték meg, akiknek az aránya ciklikusan változott, a beiskolázások külsőleg meghatározott növekedésének illetve csökkenésének függvényében. Másodszor: vitatható, hogy a tanárság globális szinten is tapasztalható presztízsvésztésének jelei ebben a régióban drámaibbak voltak, mint bárhol másutt a művelt világban.

Kétségtelen ugyan, hogy az európaihoz képest a már amúgy is alacsony értelmiségi fizetések közt a tanároké lett a legalacsonyabb. A tanárokat rengeteg papírmunka és bürokratikus procedúrák terhelik ma is. Magyarországon például a tanárokat hagyományosan a „nemzet napszámosságainak” hívják. A tanárok az iskolákban a diákok számára egészen napjainkig az államhatalom kiterjesztését, egy „irányító, ellenőrző közeget” jelentenek (*Darvas 1992*).

Ezeknek a nem-tanári szerepeknek a hatása tükröződött a tanárok "szakmai identitásában", a tanárságot egy részük egyszerűen munkának tekintette, nem hivatásnak, aminek számos oka van, amint ezt egy korábbi tanulmányom is mutatta:

- A szakmai minősítésekre helyezett minimális hangsúly: a tanárképző intézmények alacsony presztízse sok tanár alulképzettségéhez vezetett.
- A szakmai nyelv és értékrendszer hiánya, vagyis az, hogy a tanárok nem rendelkeznek egy olyan sajátos nyelvezettel, mint pl. az orvosok, jogászok, mérnökök, közgazdászok, amivel önálló létüket hangsúlyozhatnák. Ebből következően a szakmai értékrendszer helyébe az ideologikusan megtervezett normarendszer lép.
- A racionalitás hiánya a munkahelyek választásában: a racionalitás helyén egy karizmatikus imázs.
- A "számárlétra hiánya": a tanároknak, ha egyszer tanárok lettek, nincs hova továbblépniük. Vagy szürke tagok maradnak a tanárok homogén csoportjában, vagy ha "karriert" akarnak csinálni, ki kell lépniük hivatásuk kereteiből. A tanárok mint professzionális csoport társadalmi szerepe másodlagos; magasabb társadalmi pozíció elérése illetve a döntéshozói folyamatokban való részvétel számukra csak az oktatási szférán kívül lehetséges (*Darvas 1992*).

Összegezve: Kelet-Közép-Európában az államszocialista időszakban a tanárok az értelmiség szakmailag, gazdaságilag és társadalmilag háttérbe szorított csoportját alkották, politikailag egységes imázssal, de erős szakmai identitás és független politikai pozíció nélkül.

A tanári identitás eredete

A tanároknak Kelet-Közép-Európában nem volt erős szakmai identitásuk, s az a kevés is, ami volt, alkalmazotti gazdasági és társadalmi pozíciójukat érintő kollektív megmozdulásokra korlátozódva nyilvánult meg. Ugyanakkor a tanárok felelőssége az egyén és az iskola szintjén mégiscsak nagy volt, identitásuk kérdései így elválaszthatatlanok lettek azoktól a komoly problémáktól, amikkel szembe kellett nézniük az iskoláknak. Mivel sem a kommunista értékek, sem az ideológiailag meghatározott oktatási elvek nem tudtak igazán testet ölteni, a tanárok oktatási tevékenysége – a bürokratikus felszín alatt – formális maradt.

Kötelezettségeik a 60-as években kezdtek szaporodni, amikor a régió rezsimjei hatalmuk konszolidálására és különböző mértékű kompromisszumok kötésére kényszerültek. Ezek eredményeképpen az oktatás ideológiai alapon meghatározott tartalma és ellenőrzése mellé fölzárkóztak az oktatás hagyományos funkciói és tartalma is, növelve a tanárok szerepét mind pedagógiai, mind oktatási szempontból. Először is, a tanároknak meg kellett birkóznuk a kommunista ideológia értékmeghatározásai – amik a tanterv központilag előírt részei maradtak továbbra is – és a diákok állandóan változó individuális szociológiai és pszichológiai nehézségei közti szakadék okozta nehézségekkel.

Amint egy hivatalos írás megfogalmazta: „Az oktató kétségbeesetten próbálja helyrehozni azt, amit a család és a társadalom tönkretett. Azonban támogatás és biztatás helyett csak bírálatot és ellenségeskedést kap.” Ezek a konfliktusok azonnali pedagógiai választ és egyre növekvő felelősséget követeltek meg a tanároktól. Pedig aligha voltak elképzeléseik arról, hogyan lehetne megbirkózni a szocializáció sűrűsödő problémáival, amelyek szakmai fórumokon elvétve kerültek megvitatásra.

A tanárok felelősségét növelte a diákok között egyre fokozódó versengés is, hogy az iskolázás elit formába jussanak. Az egyenlőség elvének kinyilatkoztatása ellenére a régió oktatási rendszerei a versengés, a korai szelekció és az egyenlőtlen iskolázás szemmel látható és látens hatásait tükrözték. Jelentős mértékben növekedett a tanárok felelőssége különösen a szelekció iskolán belüli formái, a külső vizsgáztatási rendszer hiánya, a mindennapos osztályozás és döntéshozások terhe miatt, amelyek a diákok tanulmányi és későbbi munkáskarrierjét egy rendkívül korai életkorban döntötték el.

„Az elmúlt negyven évben az oktatási adminisztráció és a pedagógia tagadta a differenciálás fontosságát, voluntarista elmélettel és gyakorlattal próbálva meg az oktatási egyenlőség létrehozását. Az eredmény: az egyenlőtlenség nem csökkent, hanem nőtt.” (Báthory 1990).



Ezek a feladatok és kötelezettségek segítettek abban, hogy a tanárok fenntartsanak egy a túlterheltség és alulkompenzátság imázsában megjelenő fontos, de különös pozíciót, amely a tanulók életére még mindig döntő hatással van. Mivel a tanárok presztízse nem volt különösebben nagy, szükségük volt valamiféle szakmai legitimációra, amit különös módon a külső bürokratikus irányítástól kaptak meg. Ez az adminisztratív struktúra a tanároknak egyszerre jelentett terhet és egyfajta védelmet, a stabilitás biztosítását az értékelés és bírálat előre ki nem számítható és ellenőrizhetetlen formáitól. A szocializáció és a szelekció felelősségét is magukba foglaló várakozások közel állnak ahhoz, amit Broadfoot és kollégái a felelősség tág definíciójával határoztak meg, vagy amit Hoyle kiterjesztett professzionalitásként osztályoz (*Broadfoot 1987, 1988; Hoyle 1980*). Míg azonban ők ezt a szakmai attitűdöt döntően a helyi és közösségi irányítású belső folyamatok által befolyásolt hozzáállásként írják le, addig Kelet-Közép-Európában a tágabb definíció a centralizált irányítás és a külső hatások ellenére létezik. Ez az ellentmondás a kelet-közép-európai oktatási rendszerek ambivalens voltával magyarázható.

Míg a Broadfoot és Hoyle által leírt rendszerekben a felelősség tág definíciója a komprehenzív iskola ideájához kapcsolódik, Kelet-Közép-Európa országainak iskolastruktúrája sokkal ellentmondásosabb volt. A 8–10 éves alapiskolázáson nyugvó rendszer mögött a komprehenzív iskolázás eltérő, konfliktusokat okozó elvárásait találjuk a tanulmányi versengés ellenében. Míg a hivatalos ideológia a "népiskolai tanító" értékeit dicsérte, sok szülő fejtett ki nyomást a tanárokra az akadémikusabb oktatás érdekében. A oktatói testület művi egységesítése, a politikailag konstruált egyformaság ideája számos kérdést fed, ideértve a tantárgyak oktatását, a tanulók nevelését és a győzelemre vitt értékek és ideológiák érvényesítését is. Következésképpen a tanári szakma jellegének változásait meg fogja határozni: az adminisztráció és az irányítás reformja, az oktatási struktúra változása, a tanárok tömörülésre irányuló akcióinak formáiban tükröződő általános értékek és stratégiák hatása.

Változások az oktatási adminisztrációban és irányításban

Az oktatás reformjának leggyakrabban emlegetett és dicsért eleme az állam szerepének általános értelemben vett és az oktatás irányításában, különösen pedig a centralizált oktatási adminisztrációban tapasztalt csökkenése. A folyamat azonban a tanárok számára sem nem egyenes irányú, sem nem világos hatásaiban, mert a változó adminisztrációs minták változó tanári érdekeket jelentenek az irányításban és az irányítottásban egyaránt. Valójában mind a laikus, mind a szakmai érdekeket az államiaknak alárendelő monolitikus, centralizált adminisztrációtól több irányban is nyíltak utak. Az oktatásirányítás klasszikus háromszögét tekintve, amely magában foglalja a politikai (vagy közigazgatási), a bürokratikus és a szakmai képviselőket, a reformfolyamat már jóval a politikai mozgolódás előtt megindult az adminisztráció professzionalizálódása és növekvő hatékonysága formájában, amit azzal sikerült

elérni, hogy a főbb adminisztrációs feladatok a kormányzó szervektől átkerültek a regionálisokhoz (1. vázlat).

Az adminisztráció regionalizálása azt eredményezte, hogy a feladatok a kormányzás regionális és helyi képviselőihez kerültek, ami az előző, politikailag irányított rendszerhez képest előrehaladást jelentett, bár az irányítás alaptermészetét nem változtatta meg, mivel az oktatás az államnak még mindig alá volt rendelve. A modell még mindig bürokratikus volt, annak ellenére, hogy a regionális adminisztráció "profánabb" lett azáltal, hogy elkerülhetővé vált az ideológiailag meghatározott célkitűzések szolgálata (*Halász 1984*). A regionális oktatási adminisztráció fejlődése és profanizálódása a jelenre nézve többszörös jelentőséggel bír. Egy hatékony adminisztrációs rendszer elősegítheti az erős központi irányítás újjáépítését, amint ez, úgy tűnik, Lengyelországban történik. Ez a változás nem állhat szemben a tanárok érdekeivel sem, akiknek többsége tart a munkahelyi biztonság elvesztésétől, egy szakmailag autonómabb pozíció növekvő felelősségétől. Az adminisztráció radikális decentralizálása növekvő közösségi irányításhoz is vezethet, ahogy ez Magyarországon történik (lásd 2.vázlat).

Vázlatok: változások az oktatás irányításában

1. vázlat	2. vázlat	3. vázlat
Politikai tényezők (pártállam)	Politikai tényezők változása: az államtól a helyi közösséghez	Politikai tényezők változása: monolitikusról pluralistára
Adminisztrációs tényezők változása: miniszteriális szintről regionálisra	Adminisztrációs tényezők	Adminisztrációs tényezők változása: törvényiről finaciálisra
Szakmai tényezők	Szakmai tényezők	Szakmai tényezők változása: iskolai autonómia, tananyag decentralizálása

Ebben az esetben a megerősödött helyhatóságok öröklik a volt regionális tanácsok és adminisztrációs személynét szakértelmének egy részét, így azonnal életképes alternatívát tudnak nyújtani a megnövelt szakmai irányítás politikájának. A tanárok és iskolák potenciálisan kialakuló autonómiája nem marad az állam védelme és anyagi támogatása nélkül, de szervezetét és politikáját alá kell rendelnie a helyi politikai döntéseknek és érdekeknek. Az oktatási vitákban még erősebb pozíciót kívánnak a szakma képviselőinek és szorgalmazták a monolitikus politikai szerveződések pluralistára cserélését (lásd 3. vázlat).

Az oktatási szféra pluralizmusának erősítésére számos forgatókönyv képzelhető el. A központilag meghatározott és előírt tananyag megszüntetése megnöveli a tanárok szakmai befolyását. Az iskolák is nagyobb autonómiához jutnak, ha programjaikat és iskolázási stratégiájukat maguk határozzák meg. Sokkal rugalmasabbá válhatnak mind az iskolák, mind a helyi önkormányzatok, ha a korábban túlsúlyban levő

törvényi szabályozásokat különböző pénzügyi szabályozások helyettesítik. Továbbá a rendszeren kívüli laikusok is képviselőt kaphatnak, amennyiben az oktatási rendszerek, a tervek szerint, a piaci koordináció irányában haladnak.

A tanároknak a decentralizáció ellentmondásos eredményeket hozhat. Ahogy korábban mondtuk, a helyhatóságok kezébe kerülő irányítás növekedése a munkahely és az alkalmazotti biztonság elvesztését jelentheti annál az egyszerű oknál fogva, hogy a törvényhatóságok a versengő helyi érdekek arénájává válnak, ideértve egészségügyi, oktatási, infrastrukturális kérdéseket is. A helyi törvényhatóságok politikai megfontolásokból megpróbálhatják manipulálni az előjárói és más pozíciók betöltőinek kinevezését. A szakmai kontroll félelmeket kelthet a tanároknak, akik a tananyagokon kívüli kötelezettségekkel már eleve túlterhelve érzik magukat, akiknek az új professzionalizmus újabb alkalmazkodási kötelezettségeket jelenthet. A középkelet-európai tanárok kényelmesebbnek találhatják az alkalmazkodást azokhoz a bürokratikus kötelezettségekhez, amelyekkel már rég együtt élnek, mivel a széles körű adminisztráció és beavatkozás helyettesíteni tudja a szakmai legitimitást is.

Ez a jelenség alátámasztja *Lortie* elemzését (1975) a tanárokról, akik megbarátkoztak alárendelt pozíciójukkal abban a rendszerben, amelyben a bürokratikus aspektusok uralkodtak a szakmaiak felett. Végül, az oktatási adminisztráció decentralizálása valószínűleg nem fog egyezni egyes központi politikai erők érdekeivel. Mivel a reformváramozásokat a politikai változások idézik elő, az egyes pártok harca a politikai irányításért, a politikai, ideológiai követelések teljesítéséért megerősítheti ezen erőknek a központosított hatalomra adott licitjét. *Szebenyi* (1992) elemzésében azt mondja, a fő kérdés az, hogy vajon az új politikai rendszer új ideológiai monizmust hoz-e létre a régi helyén, vagy lehetővé teszi új ideológiai pluralizmus kialakulását. Erős jelöltek támogatják az előbbi, köztük néhány klerikális és néhány nacionalista politikai csoport, akik szeretnék az új oktatási rendszer irányítását befolyásolni. A tanárok számára ezek a fejlődési eredmények erős kontrollt jelentenek a tananyag és a tanítási folyamat felett.

Változások a vertikális struktúrában

Amint az előbb láttuk, az oktatási struktúrák fenntartották az expanzió előtti oktatási rendszerek szelektivitását, de nem tartották fenn az oktatás minőségét, ami a tanárok kettős frusztrációjához vezetett. Mindazonáltal a rendszer stabil maradt. Egyetlen kísérlet, még a központiak sem tudták sikeresen és tartósan megváltoztatni ezt a mozdulatlanságot. Az új oktatási struktúrákat érintő viták felvetik a kérdést, hogy, először is, vajon a struktúrát meg kell-e szigorúan határozni; másodszor, hogy milyen társadalmi és politikai érdekeket kell szolgálnia; végül, hogy hogyan befolyásolja a rendszer főbb résztvevőit.

A merevség egyik oka a 8–10 éves egységes alapiskolázás, ami a komprehenzív iskolázás egy korai változata volt Európában, még akkor is, ha ezek a nemzetek soha nem voltak teljesen tisztában a komprehenzív iskolázás céljaival. Mégis, a szülők és

a tanárok többsége számára a védelem megfelelő tárgyának bizonyul ez a fajta iskola. A szülők számára ez olyan szelektív rendszer, amely nyíltabban versenyezteti a gyerekeket már a 8. évfolyam előtt, vagyis mielőtt ezt az egységesített iskolák jelenleg teszik. A korai szelekciót azonban csak a középosztály felső rétegei támogatják. A szélesebb néprétegek kielégíthetők egy rugalmasabb rendszerrel és a magániskolák engedélyezésével. A korai szelekció intézményesítésével a tanárok is szemben állnak, ami szakmai identitásukkal és munkavállalói érdekeikkel hozható kapcsolatba. Amint korábban mondtuk, a tanárok identitása Kelet-Közép-Európában a népis-kolai tanító és az állami hivatalnok státusának kombinációjából alakul ki. Így szakmai identitásuk kiterjesztése, értékrendjük politizálása az állami politika szintjén megy végbe.

A tanárok Szolidaritás-beli csoportja volt a lengyel politikai opposíció egyik legjelentősebb alkotóeleme. De bármilyen aktívak voltak is a politikában, mégiscsak a már fennálló vertikális struktúrát védték. Magyarországon az egyik legelső alternatív politikai szervezet a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete volt, amely megalapítása után azonnal kialakította saját politikai stratégiáját. Míg ezeknek a szerveződéseknek léteznek alternatívái, általános szimptóma a régióban, hogy a tanárok egységesen lépnek fel, hogy távol tartsák az akadémikusabb oktatás időszakát.

A vertikális struktúra újjáépítésének másik problémáját a végrehajtás eszközei jelentik. Az állami kontroll visszatérése nélkül a kevesebb politikai támogatás miatt nagyon nehéz a központi tananyag és oktatási rend szabályozásának visszaállítása. Az oktatási reformmal kísérletező országok egyike sem akar visszatérni az állami kontrollhoz. Helyette tantervi minimummal, alaptantervekkel próbálkoznak, amin túl az iskolák és tanárok dönthetnek, mit, hogyan tanítanak. Ez a mechanizmus azonban egy olyan vizsgáztatási rendszert követel meg, ami független az iskolától. A rugalmasabb tantervvel és a független vizsgáztatási rendszerrel járó felelősség növekedése azonban sokkal inkább kompatibilis egy olyan szakmai identitással, ami az akadémikus oktatásra koncentrál. Ez a szemléletmód azonban még nem gyökerezett meg eléggé a tanároknál.

A tanárok részvétele

„Az oktatók közt a tehetetlenség és az újjító erő, a bizalom és a kételkedés, a reformok helyeslése és helytelenítése egyaránt megtalálható.” (Báthory 1990).

1989 óta számos elemző szinte kizárólag külső politikai és gazdasági környezetből importált rövid távú oktatási reformokra összpontosította figyelmét, pl. a tanterv ideológiától való megtisztítására, magániskolák létrehozására. Bár az elemzéseknek ez a típusa is fontos, mint a változást célzó tartalomorientált trendek mutatója, ami azonban igazán meghatározó jelentőségűnek bizonyulhat a jövőben, az az oktatásban résztvevőknek az új, vagy újjáélesztett befolyási csatornákon kifejtett tevékenysége.

Az oktatási folyamat szereplőire fordított figyelem akkor hozza a legtisztább nyereséget, ha a tanárokat, érdekeiket és identitásukat vesszük szemügyre. Az előző rész

azt mutatta, hogy az új eszmék – demokratizálás, decentralizáció, piacositás, ideológiátlanítás – nyilvánvaló univerzalizálásuk ellenére számos, egymással versenyben álló, ellentmondásos hatással és belső korlátokkal jellemezhetők. A tanárookra tett hatásukat pedig több okból is nagy gonddal kell vizsgálnunk:

1. A decentralizáció már korábban megkezdődött, mint a politikai mozgolódás. A tanárok számára ez nem feltétlenül kapcsolódott a demokratizálódás eszméjéhez. Valójában arról lehet szó, hogy hozzászórtak a centralizáció állapotához. Nagy (1985) úgy találta, hogy az 1985-ös új törvény hozott bizonyos autonómiát a tanároknak, a többség azonban ezt a változást nem üdvözölte, mert kötelezettségeit, felelősségét megnövelte, a törvényt pedig úgy értékelte, mint egy „parancsot, amely autonómiára szólít fel”.

2. A reform előtti oktatási rendszerek strukturális jellemzői nem feltétlenül okoztak konfliktusokat a tanárok azon népes táborának, akik nem fejlesztettek ki, vagy nem tudtak kifejleszteni egy akadémikus típusú szakmai identitást. A lengyel tanárok például az 1980-as években a strukturális reformok ellen harcoltak, a magyar tanárok többsége pedig szembeszállt a nyolcéves gimnázium bevezetésével. Valójában arról lehet szó, hogy a tanárok elfogadták az 1989 előtti állapotot. A meglehetősen pragmatikus rezsimek és professzionálódott adminisztrációjuk nem bocsátkoztak konfliktusokba egymással. Több reformot is bevezettek, megindult a tantárgyak dezideologizálása. Magyarországon a tanárok már maguk választhatták meg eljárójóikat. Egészében véve a tanárok nem kerültek olyan helyzetbe, hogy lelkiismeretük ellenére kellett volna cselekedniük.

Másrészt, amint az előbbieken láttuk, számos adminisztratív és strukturális reform bizonyos félelmeket okozott. Felmerültek rövidtávú problémák, mint pl. az orosz, mint kötelező második nyelv kiiktatása. Középtávú problémák, mint pl. a megtorlások azok ellen, akik párttagok voltak, vagy részt vettek valamilyen politikai megmozdulásban, ideértve a tagságot a hivatalos Pedagógus Szakszervezetben. Hosszú távú problémák, amik az emberek bizalmatlanságából és olyan vádakból eredtek, mint pl. hogy a tanárok kollaborálnak a volt rezsimmel és generációk sorát nevelik félre. A politikai pártok ezeknek a jelenségeknek a hatását felhasználva sürgetik az erős központi irányítás helyreállítását, a központilag szabályozott erkölcsi és vallásos nevelés bevezetését. Ezek a tendenciák arra motiválják őket, hogy sikeres identitásukat és területi stratégiájukat új szakmai identitások és szakmai érdekek kifejlesztése helyett politizált formákban és egyre inkább politikai jellegű megmozdulásokban találják meg.

A múltban csak a politikai hierarchiában legmagasabb szintre jutott embereknek volt módjuk arra, hogy a reformprogramba beleszóljanak. Ez a politizáltság nem feltétlenül jelentette azt, hogy az oktatás mindig alá volt rendelve külső politikai céloknak, azt azonban igen, hogy helyi és szakmai problémák nem formálhatták a rendszert, kivéve akkor, ha központi politikai problémává lettek átdefiniálva. Az oktatási intézmények és szakmai szervezetek közvetítőként szolgáltak a kormányzó rezsim követelményeinek és elvárásainak továbbítására az államtól az osztályterme-

kig. A tanároknak nemcsak, hogy alá kellett rendelniük pedagógiai értékrendjüket az államénak, de azt is elvárták tőlük, hogy részt vegyenek a politikai agitációs tevékenységben is.

Hiányzott a szakmai autonómia egy olyan rendszerben, ahol központilag eldöntött ideológiai kritériumok határozták meg a tanárok kiválasztását és előmenetelét, a tananyag tartalmát és a tantermi gyakorlatot. Azok, akik megkísérlik az oktatáspolitikai alakításának folyamatát befolyásolni, számos stratégiát választhatnak attól függően, hogy a szereplők a rendszerben hol helyezkednek el, vagyis jellemzi-e a rendszert: (a) a nemzeti ellenében egy helyi vagy regionális összpontosítás képessége; (b) közvetlen bejutás vagy annak lehetősége a politika küzdőterére (döntéshozó-testületi tagság, vagy népképviselő); (c) egyszeres vagy többszörös politikai szférák megléte (i.e. kizárólag oktatási, vagy több területet magába fogó).

A tanárok önszerveződésének három fő formája alakult ki: szakszervezetek alakítása (a klasszikus szakszervezeti megközelítést követve); közvetlen politikai képviselő; a politikacsinálást elsődlegesen adminisztratív szinten befolyásoló szakmai szervezetek. A tanárok egyesülései általában nemzeti hatókörűek, de bejutásuk a politikai arénába korlátozott, aminek oka a kormány és a politikai pártok erőfeszítése, hogy a reformoknak legalább törvényhozói szinten gátat szabjanak. Az érdekképviselői csoportok megjelenésének első hullámaként egy erőforrásokban szegény időszakban kellett új terepet találniuk a szervezési képességek tervezésének és fejlesztésének. A tanárok szakszervezetei képviselhetik a munkavállalókat olyan kérdésekben, mint pl. a fizetések, munkafeltételek, vagy egy új identitást próbálnak megerősíteni a szakma érdekeinek képviselésével és annak támogatásával, hogy az érdekeltek nagyobb mértékben vehessenek részt az oktatáspolitikai alakításában. Ezek a szakszervezetek, melyek közül néhány más formában már az előző rezsim alatt is létezett, amint erről már korábban is szó esett, az új identitás és a szakma érdekeinek érvényesítéséért küzdenek és a túlélés érdekében igyekeznek komoly játékosnak tűnni. Ezt a motivációt támogatja az oktatás növekvő átpolitizálása és a korábban említett bizalmatlanság is, aminek határozottan politikai eredete van.

„Néha úgy érzem, hogy a demokrácia gyakorlásán mi csak sztrájkokat értünk, mert csak most áprilisban 700 sztrájk volt, melyek legtöbbjét a tanárok szakszervezetei szervezték.” (Damjanova, 1990).

A Magyarországon 1988-ban alakult Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete olyan szakmai szervezet, amely nem csak munkahelyi kérdésekkel foglalkozik, hanem igyekszik a tanárok szerepét növelni az oktatással kapcsolatos kérdések közvetlen befolyásolásában. Ez a szakszervezet, különösen működése kezdetén, sokkal provokatívabb stratégiát is használt annak érdekében, hogy sztrájkokkal, alternatív oktatási programokkal, reformkezdeményezésekkel növelje hatalmát. Sőt a PDSz és 1989 előtt a Szolidaritás egy csoportja a kommunista rezsim elleni harc frontvonalában volt. Politikai stratégiája azonban oly mértékben összpontosított erre az ideológiai ellenzékiiségre, hogy szinte "konzervatívnak" tűnt az oktatási reform kérdéseiben. A PDSz és a Szolidaritás stratégiája közti különbség az volt, hogy míg a

PDSz sikeresen politizálta az oktatási programot, addig a Szolidaritás a tanárokat politizálta. Az átalakult szakszervezetek mellett nemzeti szinten találunk más szakmai szerveződések is, amik nagyobb részesedésért küzdenek az oktatáspolitikai alakításában. Ezek többnyire meghatározott tantárgyakra, iskolatípusra vagy iskolaszintre specializálódnak, és megpróbálják felvállalni a szakértelem megújításának feladatát a társadalom átalakítása érdekében. Nemzeti távlatokban, de csak egy, vagy nagyon specifikált szférában gondolkoznak, és újonnan meghatározott szakmai identitások képviselőiként bejutásuk és részvételük a politikai arénában bizonytalan és ingatag. Fő törekvésük a befolyás növelése a szakma standardjainak meghatározására, az adminisztráció befolyásolására kialakított új csatornáknak és a tanárok képzésével és alkalmazásával kapcsolatos politikának a fejlesztése.

Az oktatás professzionális képviselői tartós és átmenetileg működő helyi szerveződések is létrehoznak, hogy a politikaalakítás szegregált területeit helyi kamarákkal, tanácsokkal, konferenciák és fórumok szervezésével, lobbizó szervezetekkel is befolyásolni tudják. A szakértőkkel és más politikai szereplőkkel kialakított szövetségek segítségével az oktatók megkísérelhetik befolyásolni a tantervi kérdéseket, a helyi adminisztratív képviselők kinevezését és sok más. A tanárok individuális szereplőkként jelennek meg a helyi, a regionális és a központi politikai szférákban mint jelöltek bizonyos posztokra, vagy mint a nekik szimpatikus egyének kinevezéséért lobbizók. A növekvő autonómia másik megtestesülése az iskolai adminisztrátorok kinevezésének új rendszere. A régi vezetők lecserélése gyakran a tisztogatás és megtorlás tágabb erkölcsi és politikai kérdéseivel hozható kapcsolatba.

Összegző megjegyzések

Az oktatási terület politikai változásokra adott válasza nyilvánvalóan nagyon összetett. Bizonyos mértékig a játékosok individuális lépései előre kiszámíthatatlan játékot hoznak létre a hagyományos szereplők, mint pl. az oktatásügyi minisztériumok, a szakértők és az újonnan megjelenő résztvevők, mint pl. a szakmai szervezetek képviselői és a laikusok között. A drámai változások útjában álló akadályok a gazdasági feltételekben, a társadalmi apátiában, a történelmi valóságban, a pontosan meg nem fogalmazott szükségletekben és értékekben éppúgy azonosíthatók, mint más, praktikus tényezőkben. Továbbá számos dimenzió és különbség található a régió országaiban: nyitottság a politikai pártok és szervezetek létrehozására, hajlandóság a pártdimenziók mentén létrejött politikai platformok alakítására, a tanárok által gyakorolt autonómia mértéke (szervezetekben érvényesül vajon, vagy az iskolai gyakorlatban), az oktatásban részt vevő laikusok érdekeinek figyelembe vétele, az oktatási reform összpontosításának mértéke az oktatási gyakorlat közvetlen megváltoztatására (pl. a tanterv revíziója), szemben a reformfolyamat egészének felszabaddításával.

A tanárok számára a reformidőszak nem pusztán demokratizációt és nyitottságot jelent. Új, talán rugalmasabb struktúra, új módon felépített politikai aréna, kevésbé

parancsoló, kevésbé védelmező adminisztráció és a laikusok aktívabb beleszólása lesz számukra az a keret, amelyben kialakítják kapcsolatukat az új, vagy régi-új szakmai identitásokkal. Lehet, hogy az új identitások szakadásokat fognak okozni a művileg egységesített és mozgatott tanárságban, de ez az új szakmai identitás a testületiség és részvétel új stratégiáit igényli majd.

DARVAS PÉTER

(angol eredetiből fordította Mácsok Zsuzsa)

IRODALOM

- BÁTHORY, Z. (1990) Négy tétel a magyar pedagógia megújításához. *Köznevelés*, No. 19. 9–10. pp.
- BROADFOOT, P. & OSBORN, M. & GILLY, M. & PAILLET, A (1987) Teachers Conceptions of their Professional Responsibility. Some International Comparisons. *Comparative Education*, No. 3. 287–301. pp.
- BROADFOOT, P & OSBORN, M (1988) What Professional Responsibility Means to Teachers. *British Journal of Sociology*, No. 3. 265–289. pp.
- COMPARATIVE EDUCATION (1990) Work Perceptions of Secondary School Teachers. International Comparisons. Special Double Number (13), Edited by Pam Poppleton. No. 2–3.
- DAMJANOVA (1990) Interview with the Head of Department of the Bulgarian Teachers Union. *Public Education*, No. 21. 8. p.
- DARVAS, P. (1992) Hungary. In: (COOPER, B. S. ed) *Labor Relations in Education. An International Perspective*. Westport, Greenwood Press.
- GARRETT, R. M. & JIMENEZ, M. S. (1992) A Comparison of Spanish and English Teachers Views of Problem-solving. *Comparative Education*, No. 3. 269–279. pp.
- GERSHUNSKY, B. S. & PULLIN, T (1990) Current Dilemmas for Soviet Secondary Education. An Anglo-Soviet Analysis. *Comparative Education*, No.3. 307–317. pp.
- LORTIE, D. C. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEDVEGY, A. (1990) Az oktatásügy és a pedagógus-közvélemény. *Köznevelés*, No. 17. 8. p.
- NAGY, M. (1985) Command for Autonomy. Budapest, kézirat.
- POPPLETON, P. & DEAS, R. & PULLIN, R. & THOMPSON, D. (1987) The Experience of Teaching in "Disadvantaged" Areas in the United Kingdom and the USA. *Comparative Education*, No. 3. 303–331. pp.
- SZEBENYI, P. (1992) Change in the Systems of Public Education in East Central Europe. *Comparative Education*, No. 1.